مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث
Journal of the Arab American University
مجلة علمية محكمة
Refereed Scientific Journal
URL: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaup/

آثار غياب الدرس النحوي عن برنامج اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب

عبد اللطيف العابدي*
قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن زهر، المغرب
*الباحث المراسل : Abdellatif.elabidi98@gmail.com

Received:20/05/2023. Revised: 12/06/2024. Accepted: 26/08/2024. Published: 30/06/2025.

DOI: https://doi.org/10.35517/AAUP-2025.V11.1.03

الملخص

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، أمـا بعد، فقد جاء هذا المقال رصدا وتحليلا لواقع الدرس النحوي بالتعليم الثانوي التأهيلي بالتعليم المغربي، وهو المستوى التعليمي الذي يسمى في المشرق الثانوية العامة؛ فيه يتوَّج التلميذ بالحصول على شهادة الباكالوريا بما يخوّل له الانتقال إلى التعليم العالي. وقد كشفت هذه الدراسة أن الدروس النحوية غائبة تماما عن مقررات مادة اللغة العربية في الشعب الأدبية في السنوات الثلاث لهذا المستوى التأهيلي، بينما حضرت طفيفا في الشعب العلمية حضورا يبدو غيرَ ممنهَج ولا محقق لأهداف تربوية منشودة. وقد كان الغرض من وراء هذه الدراسة الوصفية التحليلية الإلحاح على دور الدرس النحوي في برنامج مادة اللغة العربية لأي مستوى دراسي، يُسفر غيابَه عن عواقب وآثـار مُشينة لا حاجة لنا بها؛ هذه العواقب التي جـاء متن البحث على تعدادها وتصنيفها، ثم أُتْبِعَتْ حلولا ومقترحات بهدف تعدّي هذا الإشكال والسعي نحو مدرسة مغربية أكثر نجاحا وإفادة للفرد والمجتمع والأمة على حد سـواء.

الكلمات المفتاحية: الدرس النحوي، وثيقة التوجيهات، الثانوي التأهيلي، اللغة العربية، الكتاب المدرسي.

1. المقدمــة

لقد شكّل علم النحو وما يرتبط به من دراسات، محورَ اهتمامنا، وشغَفَ بحثنا، وليس ذلك لإتقاننا إياه، فنحن فيه بمنزلة النملة من الجبـل، ولكنّنا لمَّـا رأينا من إهماله وإغفاله بالرغم من فضله وفوائـده، عزمنا بتوفيق من الله على أن نسلط الضوءَ عليه مجددا، وأن ندافع عن جدواه ومزيّتـه، وأنْ نُقرّبه إلى جيل اليوم زلفى، من موقع الأخ والصديق والمعلّم والمربّي، فالنحو ذروة سنام العربية، وهو فرض عين على طالب العلم الشرعي وطالب العربية، ولا سبيلَ إلى إتقان اللسان العربي والتوصل إلى كلام الله عز وجل وحديث رسوله ﷺ وفصيح كلام العرب شعرا ونثرا إلاّ من خلاله. والذي يهـمّ من أمره في هذا المقام مسألة غيابه بالتمام والكمال، عن منهاج اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي لمسالك الآداب والعلوم الإنسانية بالبرنامج التعليمي للمملكة المغربية، مع حضوره المحتشم غير الممنهَج في الشعب العلمية، وقد رُحِّلَ ليحلَّ محلَّهُ علمَا العَروض والبلاغة بسيل من الدروس يفوق حدَّ المنفعة والكفايـة. إننـا لا نَعدم للعَروض ولا البلاغة فضلا، ولكنَّ إقصاء النحو وانعدامه في مستوى هامّ من المسار التعليمي أمرٌ عندنا لا يقبله العقل، ولا نجد له تفسيرا معقولا، فالنحو أولى بالاهتمام وأحرى بالاتباع من غيره من علوم اللغة، هو المقدَّمُ وهي تابعة له.

إنّ أهمية هذا البحث في أنَّه يشتغل على إشكال تعليمي آني تعانيه المدرسة المغربية اليومَ، ولا بدّ من العمل على إيقافه وإصلاحه، لأنّ تجاهلَهُ أو عدمَ الوعي بأخطاره، يأتي على أجيال متعاقبة من متعلمين لا يكادون -بعد حصولهم على الباكالوريا- يكتبون أو ينطقون جملةً عربية فصيحة واحدةً سليمةً، ولا يمكن في هذه الحال أن نُحَمِّلَهُمْ مسؤوليةَ ذلك، فليس من الممكن أن تُطالبهم بشيء لم يدرسوا منه ولو سطرا، ومن المعلوم أن فاقد الشيء لا يعطيه. ثم إنّ الهدف من هذه الدراسة ليس إلقاءَ اللوم أو استعراضَ العضلات في الانتقاد والهجوم واللوم، وإنما هو اقتراح إجراءات معقولة يمكن تنزيلها على أرض الواقع بما يسمح بعودة الدرس النحوي بكل فوائده وثمراته إلى التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب، فنتصالحَ معه بعد

قطيعة، ونحبّبَ جيلَنا فيه وفي اللغة العربية في عصر ينجذب فيه أكثرُ الشباب إلى لغات لا صلة لهم بها، وحسبُنا عارا هذا إذا لم نحبسْهُ. لكل هذه الأسباب، جاء هذا البحث وقوفا تفصيليا مراجِعا للكفايات المختلفة المرتبطة بمكوّن علوم اللغة التي تستهدفها وثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي في السنة الأولى باكالوريا للآداب والعلوم الإنسانية، لنخرج ــ من خلال ذلك ــ بالملاحظات والنتائج التي يُبنى عليها قادمُ البحث. ويتلو هذا الوقوفَ قراءة تأملية في مكوّن علوم اللغة بمستوى الأولى باكالوريا للآداب والعلوم الإنسانية ـمن خلال كتاب النجاح في اللغة العربية، وكان الهدف من ذلكَ الاستدلالُ حجاجيا وإحصائيا على غياب الدروس النحوية ظاهرا وباطنا على أن تُقاس آثارُه في المرحلة التطبيقية. ثم يسير بنا الجانب التطبيقي للبحث نحو الآثار التي رصدناها لغياب الدرس النحوي عن وثيقة التوجيهات (نونبر 2007 وعن الكتاب المدرسي، متخذين ـدائماـ السنة الأولى باكالوريا للآداب والعلوم الإنسانية وكتابَ النجاح في اللغة العربية مادةً للدراسة ومُنْطَلَقًــا للتحليل. بطبيعة الحال فإنَّ غيابَ الدرس النحوي عن هذين المرجعين الكبيرين الهامّين لا بد أن يلقي بظلاله على المتعلم، الذي هو مركز الموضوع، وعليه مَـدارُ المسألــة، ولا شك أنّ التأثر بغياب الدرس النحوي عن اللغة العربية بهذا السلك، يمسّه بالدرجة الأولى، فجاء هذا البحث مفصلا في هذه الآثار، محددا أسبابها، وباسطا القول في نتائجها وعواقبها في حاضر المتعلم ومستقبلـه على حـد سـواء. والأصل في تحديد المشكل العملُ على فكه وتعدّيه، هذا ما دعا إلى فصلٍ آخر، تَضَمَّنَ جملة من المقترحات النظرية والعملية، قُسِّمَتْ إلى مقترحات عامة وأخرى خاصة، بهدف تجاوز هذا الخطأ الذي ــ ربما ــ أتى على أجيال من المتعلمين ــ ربما ـــ منهم كثير من أساتذة اليوم وقضاته وكتابه وشعرائه وإعلاميّيه. وقد أَلحَّ البحثُ ــ قدر الإمكان ــ على تحري الكفايات التكنولوجية في تدريس هذا العلم، بما يَخرج بها من مكتوبات على الورق إلى مرصدات على واقعنا التربوي المعيش.

إنّ الدواعي إلى هذا الموضوع مختلفة، ولكنها في جوهرها متآلفة، على رأسها أننا لم نقع على بحث تربوي أو دراسات سابقة ناقَشَت هذا الإشكال في وجهه الخاص المرتبط مباشرة بغياب الدرس النحوي بهذه المرحلة التعليمية، بل إنَّ أغلب الدراسات تكاد تحلل مكوّن علوم اللغة بوجه عام لا يُفْصَل فيه بين العلوم المكوّنة له، كالبلاغة والعَروض وغيرهما، زد على ذلك أنّ البحوث التي تكون بتلك العمومية لا تضع ــ في الحقيقة ــ يدَها على موطن الجرح حتى تَتَبَيَّنَهُ وننطلقَ في علاجه، وهو ما انفرد به هذا البحث حينَ سلَّطَ كلَّ أضوائه على معضلة غياب الدرس النحوي قلبا وقالبا في مقررات الشعب الأدبية في التعليم الثانوي التأهيلي، مع غيابه المترهل غير المهيكَل في الشعب العلمية، إلى جانب أننا نُتبع تحديدَ المشكلِ الحلولَ الممكنة لتلافيه، بل إننا قسمنا الحلولَ إلى عامة وخاصة، في محاولة منا إشراكَ الوزارة وعموم المهتمين في هذا الإصلاح، إلى جانب الأستاذ الذي هو مركز العملية ومحورها الرئيس، غيرَ أنَّ غيابَ مقاربة الموضوع من منظوره الضيّق (المدرسة المغربية) لا يمنع الإعراب عن الدراسات التي اهتمت بالدرس النحوي من حيث هو جوهر العربية الذي يترتب عن غيابه أو سوء تدبيره، عاقبة لا تُحْمَدُ، من ذلك ما اشتغل عليه الباحث إسماعيل أكزام حين قارب قضية "الإشكالات النظرية في تعليم النحو والصرف للناطقين بغير العربية في إندونيسيا" (أكزام، 2020)، فإنَّ العربيةَ بوصفها لغةً أجنبية على طلبة إندونيسيا، يُحتِّمَ مناهجَ توائمَ نُطْقَهُم في الأصل بغيرها، ويُلزِمُ تكوينَ المدرّسين على ما يناسب هذا المقام المختلف تماما عن تدريس العربية للناطقين بها، وقد وافَقَنا الباحثُ في تقسيم إشكال تدريس النحو إلى مشاكل تعود للمنهاج، وأخرى للتلميذ، وثالثة للأستاذ.

في هذا الصدد كذلك تَحَدَّثَ الدكتور محمد صاري عمّا سماه "واقع تدريس القواعد النحوية في مراحل التعليم العام، دراسة تقويمية"، (صاري، د.ت) فإنَّ ما يواجهُ النحوَ ـعنده ـ في مراحل التعليم العام هو سوء تدبيره وإساءة تدريسه، فينتج لنا نفورا منه واستقباحا له في نفوس المتعلمين أكثرَ مما هو عليه اليومَ عندهم، ولعَلَّ مثلَ هاته الدراسات التي تسلط الضوءَ على مواطن الخلل هي ما يدفع نحو أخرى في البحث عن أوضح المسالك للخروج من هذا الوضع المتهالك، نجد الباحثة خلود الصالح حاولت أن تتوصل إلى تصور جديد لتدريس علم النحو في مقالها "رؤية توظيفية دلالية: نحو تأسيس منهجيات حديثة في النحو التعليمي" (الصالح، 2016)، إذ انكبّت على تفصيل ما تراه من الحلول مناسبا، وكأنها تضعنا أمام الاختيار بين المتعدد على ما يناسب الإشكال المطروح، وهي في هذا المنهج على خلاف الدكتور عمر بوقمرة، الذي رأى أن يركز على مجرد "تيسير تدريس النحو العربي بين الأخطاء المنهجية في دراسته وغياب الاستراتيجيات في تدريسه" (بوقمرة، 2018)، ولكليهما أجرُ الغيرة على الواقع الأليم لهذا العلم القدير. وَلَعَلَّ القارئَ الكريمَ يرى ما ذكرنا من سابق الدراسات ـعلى قلتها وقلة التعقيب عليها، لضيق مساحة البحث ـ أنها لم تقارب الموضوعَ من حيثُ غيابُ النحو تماما عن المقررات، فإنها ظلت مضطربة بينَ إشكال تدريسه للناطقين بغير العربية كما في التجربة الإندونيسية، وبين البحث عن أحسن المناهج لتيسيره وتقريبه إلى متعلم اليوم، وكلُّ هذا محمود لا مريةَ فيه، غيرَ أنَ صَرْخَةَ هذا البحث هي في باب غيابه أولا، فلا يمكن ـفي حالتناـ الحديث عن منهج أو تصور أو طريقة في التدريس لشيء لا وجود له أصلا، من هنا استجَدَّ هذا الموضوع وانفرد، وهو فوقَ إعلانه عن هذا الغياب باحثٌ في الحلول العقلية والمعقولة لإعادته السليمة للتعليم الثانوي التأهيلي بالمدرسة المغربية، مجتهدٌ في تفصيلها وتدقيقها كيلا يَحولُ بيننا وبينَ فهمها واستيعابها حائل. وعليه فإنَّ الجديد في هذا البحث تركيزُهُ على واقع الدرس النحوي بالمدرسة المغربية على عكس بحوث تربوية شتى، استقرت على نقد الموجود دون التساؤل عن المفقود. وقد مَيَّزَ هذا البحثَ كذلك ارتباطُه الوثيق طولَ الموضوع بوثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، ما يجعله أقربَ إلى قراءة فيه، ليس في مكون الدرس اللغوي وحده، بل على صعيد سائر مكونات المادة التي شرحنا ــ على قدر المستطاع ــ دورَ النحو في كل منها، وأثر غيابها عليها، وخاصة مكوّن النصوص، الذي إليه وإلى مكون التعبير والإنشاء تنتهي كل تعليمات المتعلم المختلفة. ولعل فرضيات البحث تكاد تجتمع في

مسألة كون غياب الدرس النحوي على منهاج اللغة العربية بهذا السلك التعليمي الهام سوف يترتب عليه عواقب وخيمة وآثار كبيرة، على الفرد وعلى المجتمع، على المعلم والمتعلم سواءً، على الحاضر والمستقبل معا، وما من دليل على ذلك أكبرَ من واقع مستوى اللغة العربية اليومَ كتابةً ومشافهةً عند عموم متعلمي هذا السلك التعليمي المتقدم، وسوف يأتي بيان ذلك وتفصيله في مواقعه المناسبة إن شاء الله. أما المنهج، فإنه جمع بين الوصفية والتحليلية على حسب ما يقتضيه المقام وظروف الكلام، والغالب على الشق النظري الملاحظةُ والوصف، بينما يسري التحليليُّ في الشق التطبيقي، الذي أخذنا فيه الكلمة وعملنا على تحديد المشكل بدقة، مع عرض ما يمكن من الحلول والمقترحات؛ لحلّه والحسم فيه، وسوف يتعرضُ القارئَ بين الفينة والأخرى قطوف من المنهج الإحصائي، تمثّله بعض النسب والأرقام التي نجعلها دليلا على صحة ما نقول.

2. مكوّن علوم اللغة من منظور وثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مستوى الأولى باكالوريا للآداب والعلوم الإنسانية نموذجا.

إنّ وثيقة التوجيهات أبرز عتاد ديداكتيكي لا غنى للمدرس عنه، بغية تحديد الأهداف والكفايات المقررة وتحقيقهما في المستويات والمسالك والشعب المختلفة كافة، فهي الإطار الذي يرسم أفق الدرس ومنهج تدريسه وتدبيره حسب ما تقتضيه مضامين الوثائق التربوية الرسمية للمملكة المغربية، أبرزها: الميثاق الوطني للتربية والتكوين، إلى جانب الكتاب الأبيض. وهي مراجعة شاملة لمستويات التعليم الثانوي التأهيلي ومسالكه "في سياق المقاربة الجديدة المعتمدة في إصلاح منظومة التربية والتكوين، وهي مقاربة تعكس الانتقال من مفهوم البرنامج التقليدي نحو مفهوم المنهاج التربوي كخطة عمل تربوية تكوينية نسقية ومتكاملة المكونات والعناصر" (وثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007). وثيقة التوجيهات التربوية هي المعنى الدقيق للديداكتيك أو علم التدريس الخاص المضطلع بتدبير مادة معينة معرفيا وبيداغوجيا. من هذا المنطلق، نجد أنّ الوثيقة حدّدت مراحل تدريس كل مكوّن من مكونات المادة على حدة، ولكل مستوى على حدة، وكل مسلك على حدة، بما يحقق الأهداف التربوية المحددة، والكفايات المسطّرة. ونحن يعنينا من كل ذلك، ما أقرّته الوثيقة في تدريس مكوّن علوم اللغة عند مستوى الأولى باكالوريا للآداب والعلوم الإنسانية.

2.1 منهجية تدريس مكوّن علوم اللغة في إطار وثيقة نونبر 2007

تؤكد الوثيقة أنّ الهدف من دروس مكوّن علوم اللغة يتعدى مجرد اكتسابها لاستظهارها، إلى مرحلة الاستثمار الوظيفي في الكتابة والتحرير، وهو ما يحب أن تُقطَفَ ثماره في مكوّن النصوص عند تحليلها، وعند التعبير والإنشاء بما يسوّغ مبدأ الانسجام والتكامل بين مكوّنات المادة الواحدة. مع ذلك فقد حدّدت أهدافا لهذا المكوّن الذي لا تظهر فائدته في نفسه بقدر ما تتجلى في غيره، تحقيقا منه لـ:

- تنمية الحس الجمالي والذوق الفني لدى التلاميذ.
- صقل قدراتهم التعبيرية نطقا وكتابة.
- النهوض بمجهود التلميذ إلى ما يتجاوز مجرد بحثه عن المعنى الجاهز. (وثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007).

وقد حُدِّدت الأساليب لتدريس هذا المكوّن في انطلاق عمل الأستاذ من مصادر مساعدة من قبيل النص الرئيسي في مكوّن النصوص، أو بعض الأمثلة المساعدة التي تترأس صفحة الدرس اللغوي بالكتاب المدرسي. وقد يُعِدُّ المدرس ما يراه أنسب لتحقيق الأهداف المرجوة في مرحلة تخطيطه لتدبير هذا المكون حسب حاجيات المتعلمين ومستوى مَدَاركهم. أما الخطوات، فلخّصتها الوثيقة في أربع:

- "قراءة النص الرئيس أو المساعد أو اللغوي، قراءة فاحصة.
- وصف الظاهرة اللغوية المدروسة واستنباط المبادئ أو القواعد أو النتائج أو الإشكالات، عن طريق الاستقراء أو المقارنة.
- إنجاز تطبيقات على الظاهرة المدروسة، قصد ترسيخها والوقوف على حدودها، وتوظيفُها في إنتاجات شخصية.
- استثمار معطيات درس علوم اللغة في أثناء القراءة المنهجية وفي التعبير والإنشاء." (وثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007).

إنّ الملاحظَ مدى القدر البسيط من المساحة التي غطّتها عملية توضيح مكوّنات علوم اللغة وتفسير أساليب تدريسه وخطواته، وهو ما قد يخلق عائقا لجملة من المدرسين في التعامل مع تدبير المكون في ظل غياب المعلومات الكافية لتوضيح المنهجية الصائبة لتحقيق أهدافه المسطَّرة.

2.2 مكوّن الدرس اللغوي للسنة الأولى باكالوريا للآداب والعلوم الإنسانية ضمن وثيقة التوجيهات

إنّ الانطلاق من الرؤية البصرية لمساحة مكوّن علوم اللغة في السنة الأولى باكالوريا للعلوم الإنسانية عموما، وفي باقي المستويات والشعب عموما، يُظهر مدى الاهتمام الفائق الذي يناله مكوّنا النصوص والتعبير والإنشاء على حسابه، فهو لا يتجاوز مجرد مكوّن وظيفي تتماهى مضامينه وكفاياته مع باقي مكوّنات المادة لتتحقق على شكل ظواهر لغوية (بلاغية وعَروضية) تُلقي بظلالها على تحريرات المتعلمين وتحليلاتهم. والحقُّ أنّ علوم اللغة أحقُّ بالدراسة والتحليل والمناقشة،

خاصة في مسلك تُعدُّ اللغة العربية فيه مادة أساسا (مسلكا الآداب والعلوم الإنسانية)؛ إذ كيف لمتعلم في هذا المستوى أن يجهل التمييز بين مواضع النصب من الرفع من الجر من غيرهم؟ أو بقاعدة جزم الفعل المعتل فيُقبل على دروس بلاغية وعَروضية جاءت متأخرة على النحو -من حيث التأسيس- تاريخا وربما أهمية؟

كما أنّ علوم اللغة في هذا المستوى المهم، الذي تمثّل اللغة العربية فيه مادة مهمة تُمهّدُ مُتعلِّمَها الإقبال عليها السنةَ المقبلة - وهي مادة إشهادية- مكونٌ لا يتمتّع في إجماليّ الزمن الأسبوعي للمادة بأكثر من ساعة واحدة! ونحن نعلم فائق الأهمية التي للبلاغة والعَروض على الأقل. من جهة ثانية، نلاحظ أنّ مدخل الكفايات في وثيقة نونبر 2007، أشار إلى جُملة من الكفايات المستهدفة، منها ما يستهدف علومَ اللغة تحديدا، نذكر:

الكفايات التواصلية: توظيف المعارف والضوابط اللغوية في مختلف السياقات التواصلية، والقدرة على التواصل مع مختلف النصوص القديمة الحديثة من أنماط وموضوعات متنوعة

الكفايات المنهجية: استثمار المعارف اللغوية والبلاغية في وضعيتي التلقي الإنتاج

الكفايات الثقافية: التمكن من رصيد في اللغة والبلاغة، يسعف النصوص في فهم النصوص وتحليلها ويعمق ثقافته في المجالين معا.

منه، فإنه من مجموع الكفايات المستهدفة من تدريس مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي، حظي فيه الدرس اللغوي بهذه تقريبا، وهي أهداف تَصُبُّ ــ في مجملها ــ في مكوّن النصوص أكثر من اهتمامها بعلوم اللغة. يبدو ذلك جليا فيما ذكرناه ضمن الكفايات التواصلية، أنها تَرى المعارف اللغوية البلاغية وسيلة وظيفية لفهم النصوص وتحليلها، مع التركيز على إتقان المتعلم مهارة التواصل مع النصوص قديمها وحديثها. ونحن نقول: إنّ التواصل مع النصوص الإبداعية العربية القديمة؛ شعرا أو نثرا، يستلزم ــ بالضرورة ــ زادا بلاغيا كبيرا، إلى جانب ذلك علما -وإنْ قَلَّ- بمبادئ علم النحو؛ بُغية تتبّع مكوّنات الجملة الواحدة، تحديدا لأطرافها من جهة، وبيانا لوظيفتها من أخرى، خاصة أنّ نصوص الشعر العربي العمودي تنزاح إلى التقديم والتأخير، وإلى الحذف والذكر، وإلى الفصل والوصل، في كثير من الأحيان، إلى جانب باقي ظواهر النحو التي هي الحَكَمُ بين الشاعر المنطيقِ المِصقع وخِلافِهِ. فإذا لم يكن ذلك المتعلم -والأستاذُ قبله- في إطار منهاج يعطي علومَ اللغة أهميتها في استقلال من جهة، ويمدّد مدته الزمنية الأسبوعية إلى غير ساعة واحدة في أخرى، وينفتح على دروس النحو اللازمة لتطوير قدرات المتعلم من باب ثالث، فأنّى له استيعابُ جماليات الشعر العربي وهو يُعْمِلُ النحو بأفضل أوجهه؟ أما إذا ظلَّ الحالُ على ما عليه -مِنْ عَزْلٍ للنحو في مستويات أدنى دون التأهيلي- لن يُقَدَّرَ للنصوص أن تُشرقَ فنونُها على أحد، ولم يكن علم البلاغة قادرا على أن يَفْتَحَ من الأبواب إلاّ ما هو على جهة البيان والمعاني والبديع، والنحو باب في استقلال، يختصّ في المعنى بما ليس لغيره؛ كقول الإمام الشافعي في إحدى قصائده:

يُقيمُ إذا ما الليلُ مدَّ ظِلالَه ** على نفسه من شدة الخوف مأتما

لا أزعم أنّ البلاغة أو العروضَ أو الصرف يمكنهم أن يهتدوا إلى ما بين أول اللفظ في البيت (يُقيمُ) وآخرِهِ (مأتما) إلاّ أن يُستدعى النحوُ فيُقرَّ أنّ الأخير مفعول به، نَصبه ذلك الفعلُ؛ ثم إنّ معاني النحو وحدَها الكفيلة بأن تُفسر تأخيرَ المفعول عن فاعله بما هو في مستوى أولئك المتعلمين، آخذين بعين الاعتبار قدرة المدرس وأسلوبَه في التوضيح والتفسير.

وإنّ النحو -لَعَمري- حلاوَةُ اللغة وطلاوتها، هو الذي يعطي المعنى جماله، ويمنح صورة البلاغة دلالتها. هو القادر أن يُشَكِّلَ منْ منظومةِ كلماتٍ عددا كبيرا من الدلالات المختلفة، بقدر براعة ذلك المبدع في النظم والتأليف. وقد يكون هذا أحد أسباب غياب الذوق الفني في تذوق النصوص الإبداعية بمؤسساتنا؛ لأن أغلب المتعلمين لا يعلم الجدوى من النص، ولا يفهم منه شيئا أصلا، لأنه "يتوقف فهمنا للتراكيب، في شطر كبير منه، على هيئة نظم الكلام"، (الموسى، 1980) وحرمانهم منه ضيّع عليه أَهَمَّ ما تُدرَّسُ العربيةُ لأجله. لعلنا توصلنا في هذا الفصل إلى أهمية مكوّن علوم اللغة في تحقيقه البعدين المعرفي والبيداغوجي لدى المتعلمين، ولكنه مكوّن يفتقر إلى تغذيته بالضوابط النحوية القادرة على أن تصقل كفايات المتعلم في اللغة العربية، ونحن نراها أمورا أشدَّ إفادة له، وأطولَ ترسيخا في الذهن، وأكثر قابلية للاستعمال في كل زمان ومكان، وهي قادرة على أن تكون حلا لمعضلة اللغة العربية الحديثة التي يمارسونها دون قيد أو شرط، فتُنتهَكُ حقوقُها، وتضيع قوانينها، ويُتجرَّأُ على قواعدها بما يمسّ نُبلها وتشريفها، والتكريمات التي حباها الله بها.

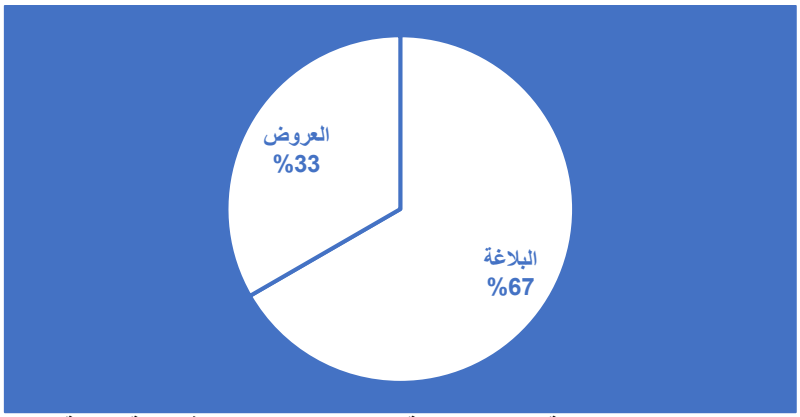
3. مكوّن علوم اللغة للسنة الأولى من سلك الباكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية: من خلال كتاب "النجاح في اللغة العربية"

لا جرم أنَّا في هذه الدراسة إنما نتوخى استكشاف حضور الدرس النحوي من غيابه في هذا الكتاب، ثم نقارب ذلك من حيثُ علاقةُ الوظيفيَّةِ بين العلوم اللغوية وتحليل النصوص أو تحرير الإنشاء. إننا لا ننادي بالدرس النحوي علما لا شريكَ له في الكتاب المدرسي، إلاّ أنّ فضله وجدواه يفرض بهما نفسه على هذا التخصص وعلى هذا المستوى المتقدّم من التعليم، فيجعلانه أَوْلَى بالدراسة والضبط، فالبلاغة وليدةُ النحو، والعَروض إنما هو إيقاع، ولستُ أظن أنّ القصيدةَ تكتسب مهابتها بالإيقاع وحده، بل إنها تعلو بالمعاني أو بها تدنو، وما المعاني الرفيعة إلاّ كلام رُكِّبَ على نحو رهيب، وهو أن "تضع كلامك الموضع الذي يقتضيه علم النحو" (الجرجاني، 1984، ص 36)، أما من قال خلاف ذلك، فقد جاء بهتانا بشهادة أهل العلم. ولمزيد من التوضيح نأتي على إحصاء دروس علوم اللغة من كتاب النجاح في اللغة العربية، فنحصل على ما يلي:

جدول 1: توزيع دروس مكوّن علوم اللغة بكتاب" النجاح في اللغة العربية" للسنة الأولى من سلك الباكالوريا للآداب والعلوم الإنسانية

البلاغة	العروض	النحو
التشبيه الضمني	الوافر	
التشبيه التمثيلي	الكامل	
الاستعارة التصريحية والمكنية	المتقارب	
الاستعارة الأصلية والتبعية	الخفيف	
الإنشاء الطلبي وغير الطلبي	الرمل	
الأمر	الرجز	
النهي	القافية	
الاستفهام	الموشح	
التمني		
النداء		
القصر		
الفصل والوصل		
الإيجاز والإطناب والمساواة		
المجاز العقلي		
المجاز المرسل وعلاقته		
الاستعارة المرشحة والمجردة		

بدايةً، فدروس النحو منعدمة بهذا المستوى، بل بهذه الشعبة، لدواع ربما أبرزها أنها دُرِّستْ في الابتدائي والإعدادي، ولا نرى ذلك دعوى مقبولة، كما لم نجدْ بالوثيقة ما يجيب عن سؤال: "أين النحو؟" أو: "لِمَ غاب؟" فهو حذف تَمَّ دون بيان. أما من جهة الطغيان، فنجد أنّ دروس البلاغة استحوذت على الحصة العليا بالمقارنة مع نظيرتها العَروضِ. وسوف نبيّن نِسَب العلميْن في مجموع دروس هذه السنة كما في شكل (1):



الشكل 1: النسب المئوية للدروس اللغوية المقررة بكتاب "النجاح في اللغة العربية"

ثم إنّ دروس البلاغة مدعاة لبعض النحو؛ كدرس النهي الذي يُحتاج فيه إلى فرق ما بين النفي والنهي، فيُعلم أنّ ذلك الأول يدخل على الفعل فلا يجزمه (والجزم من مصطلحات النحو)، أما النهي، فإنّ فيها "لا" الناهية؛ تدخل على الفعل فتجزمه إما بإسكان آخره إذا كان سالما، أو بحذف حرف العلة إذا كان معتلا. وهو ما يخطئ الأغلب الأعمّ من التلاميذ فيه على ما شهِدنا خلال المعاينة. فإذا قيل: إنّ ذلك كلام واضح ليس في حاجة إلى حصص في قواعد النحو أو قواعد الإعراب، حَسْبُ المدرّس أن يصحح للمخطئ، فيعمِّمَ ذلك على الزملاء وكفى. نقول: إنه على بساطته يقع فيه الأغلب الأعمّ، ثم إنّ من الدروس ما يُتحاشى تدريسها عمدا لأمور أبرزها: يقين المدرّس شدّتَها على مستوى المتعلم الذي يغيب عنه الأساس النحوي، كما سوف سنمثّل له قريبا، وجهل بعض المدرّسين بذلك العلم، فنجده يُوثِرُ تحاشيَ كل درس عَنَّ أنَّ له صلةً بالنحو وإن كان بلاغةً.
وسوف نمثّل لكلامنا بدرس الفصل والوصل عبر الكتاب المدرسي المختار (النجاح في اللغة العربية)، فيُعرِّفُ الوصلَ في البلاغة بأنه: "عطف الجملة على الجملة بالواو" (النجاح في اللغة العربية، 2012، ص 220)، ثم ذكر أنّ للفصل مواضعَ، أولها الفصل بين الجملتين إذا كان بينهما "كمال الاتصال، وذلك بأن تكون الثانية توكيدا للأولى، أو بيانا لها، أو بدلاً منها" (النجاح في اللغة العربية، 2012، ص 220).
هنا سُطِّرَ على مفاهيمَ هي خالصةُ النحويَّةِ، إذا سُئلوا عنها، كأن يقال: ما أنواع التوكيد؟ أو ما البدل؟ ما أنواعه؟ أو حتى أن يقال: ما التوابع؟ قد نضمن -عبر تجربتنا بالمدرسة المغربية- ألاّ أَحَدَ مجيب إلا القليلُ ممن تُسعفهم الذاكرة استذكارَ عوالق الدروس اللغوية بالابتدائي أو الإعدادي، وإنْ كان النحو وجب أن يُدَرَّس لغايات أسمى من الحفظ والاستظهار فالإهمالِ. هل نُصدِّقُ حقا أنّ المتعلمَ خاليَ الوفاض النحوي قادرٌ أن يقرأ قوله تعالى: "كلّا لئن لم ينته لنسفعنْ بالناصية، ناصية كاذبة

خاطئة" (العلق، 15)، فيقول: إنّ الآية الثانية بدل من التي قبلها بأنْ أبانت نوع الناصية؟ وهل حقا تُسعفُ الدروس المقرَّرَة الانفتاحَ على مثل هذه المجالات، بوصفها محاولة فهم القرآن الكريم أو فكّ شفرات الشعر الفصيح؟
ثم استمرارًا في الدرس نفسه، نجدُ في الاستنتاج بعد أنْ عَرَّفَ الوصْلَ، قد ذَكَرَ له مَواضعَ ثلاثةً، أولها: "إذا قصد إشراك الجملتين في الحكم الإعرابي" (النجاح في اللغة العربية، 2012، ص 220)، فأين للمتعلم بهذا "الحُكم الإعرابي" وهو ما درس عنه في التأهيلي شيئا؟ ثم كيف سوف يدري أنّ قوله تعالى: "الذين قال لهم الناس إنّ الناس قد جمعوا لكم فاخشوهم فزادهم إيمانا وقالوا حسبنا الله ونعم الوكيل" (آل عمران، 173)، اشتمل على الواو في "ونعم الوكيل" وهي لعطف الجملة على التي قبلها، لأنهما اسميتان اشتركتا في الحكم الإعرابي نفسه؟ إنّ الأمثلة في هذا الباب كثيرة، كلها تدعو إلى إصلاح شامل لمكوّن علوم اللغة في الثانوي التأهيلي، يكونُ النحوُ فيه أجدَرَ بالدراسة من باقي علوم اللغة على أهميتها، لأنه الجامع بينها والقادر على أن يقرّبها للمتعلم، وأن يجعلها في متناول فهمه إذا دُرّستْ بمستوى جديرٍ. والقول على الجملة يقضي بأنّ العربيةَ لن تقومَ إلاّ بإحياء النحو وتجديد العهد معه، لأنّ نظْرَةً مليئة بالغيرة على اللغة -كما قال طه حسين في تقديم كتاب إحياء النحو- "تُحبِّبُ إلى النفوس درسه ومناقشة مسائله، والجدال في أصوله وفروعه، وتضطر الناسَ إلى أن يعنوا به بعد أن أهملوه، ويخوضوا فيه بعد أن أعرضوا عنه" (مصطفى، د.ت، ص 12) فإنْ لم نقتدر إحياءَ النحو، فنسعى على الأقل في "إحياء الإعراب"؛ فأغلب التقارير التربوية تشير "إلى ضعف التلاميذ في لغتهم الوطنية من حيث الأداء المنطوق والمكتوب وكثرة الأخطاء النحوية، وشيوعها في كلامهم، وقراءاتهم، وكتاباتهم، في جميع مراحل التعليم العام، ولم يسلم من ذلك طلاب الجامعة والمتخرجون منها" (صاري، 2001، ص 147).
لقد كان هذَا رصدا وإثباتا لما نقصده بغياب الدرس النحوي في المسالك الأدبية بالتعليم الثانوي التأهيلي مع حضوره غير الممنهَج في المسالك الأدبية، ولكنَّ هده الإثباتات لم تكن إلاّ بوابة نحو التوغل في آثار غيابه وعواقب تغييبه. إننا نعلم يقينا أنَّ آثار غياب الدرس النحوي تختلف طبيعتها من قسم إلى آخر، ومن مستوى إلى آخر، ومن شعبة إلى أخرى، وهو ما يحتّم علينا للضرورة العلمية- أنْ نحدّد عينةَ الدراسة في السنة الأولى للباكالوريا الأدبية كما ذكرنا من قبل.

4. آثـار غياب الدرس النحوي في وثيقة التوجيهات وفي الكتاب المدرسي للأولى باكالوريا للآداب والعلوم الإنسانية.

إننا في كل ما سبق لم نكن نطوف إلاّ حول هذه الحلقة التي تدور حولها العملية التعليمية: المتعلم، فما سُخِّرت المناهج وما كُوِّنَ الأساتذة وما بُنبيت المؤسسات التعليمية إلاّ استقبالا له واحتفاء به، فهو رجل الغد، ومستقبل البلد، ومنه يُرجى كلُّ الخير الذي ينتفع منه البلاد والعباد. وإنَّ غيابَ الدرس النحوي عن مقررات التعليم الثانوي التأهيلي هو أكبر متضرر منه، وعليه فالمجتمع مستقبلا يتجرع مرارة ذلك حينَ تنتقل موازين الحُكم إلى هذا الجيل الذي تربّى على التدقيق وتحري السلامة في اللغات الأجنبية مع أنه يجهل أبسط مبادئ ترطيبه لسانه الأصل ولغته الرسمية دينا وقانونا. أليس من الواجب أن نتساءل لماذا تكتظ الكتب المدرسية للغات الأجنبية بدروس الصرف والتحويل في المستويات الثلاثة، ثم تغيب في اللغة العربية التي وجبت لها عندنا كل السيادة ومقام الريادة؟ لقد دفع الأساتذة ثمن غياب الدروس النحوية عن المقررات بقصورهم عن توضيح الأخطاء النحوية التي يقع فيها المتعلمون؛ كيف يمكن لي أن أشرح لتلميذ صححتُ له خطأ نحويا طبيعةَ عثرته حتى لا يتجدد وقوعه فيه؟ هل تكفي مجردُ ملاحظة مثل: (لقد نصبتَ اسم "كان" والصواب رفعها) حتى يَعِيَ فعلته؟ الجواب: لا، ذلك لم ينجح -عن تجربة- حتى مع تكرار التذكير بالقاعدة كتابةً ومشافهة، لأسباب مختلفة منها أنه لا يعي ما "كانَ" ولا ما اسمها ولا خبرها؟ الوضع أشبهُ بطبيب يصف للمريض حالته بالمصطلحات الطبية، فلا المريضُ فَهِمَ ما به ولا الطبيب حقَّقَ غايتَه. لذلك انتقلنا مع تراكم التجربة إلى مجرد التسطير على الأخطاء النحوية مع تصحيحها في هامش الورقة دون إيراد السبب ولا التذكير بالقاعدة، ثم أُجْمِلُ ذلك كله في نهاية الورقة بملاحظة عامة مثل: انفتح(ي) على مؤلفات تطوّر من عربيتك، مثل تلاوة القرآن الكريم أو قراءة الكتب العربية ذات الأسلوب الجميل، فلم يكن من الوارد أن ترشده إلى أن يَتعلَّمَ النحوَ لنفسه، هذا من المفروض أن يتمتع به في مؤسسته، وخاصة إنْ كان "أدبيا". ثم ما الغاية من تخريج أفواج من المتعلمين الذين يميّزون بين نص علمي وآخر أدبي، وبين قصيدة عمودية وأخرى حرة، وبين البعث والإحياء وسؤال الذات، وبين تكسير البنية وتجديد الرؤيا، وهو لا يُتقن أن يكتب في أي من ذلك كله؟ هل تكفي المعرفة بأحكام الصلاة دون تأدية الصلاة؟ فكيف سيكفي التنظيرُ للتلميذ دونَ أن يُعلَّمَ التطبيقَ؟
نقول استنادا إلى هذا: إنّ عواقب جهل المتعلمين بأساليب التركيب العربي وبقواعد السلامة النحوية، له عواقب وخيمة على الفرد والمجتمع، في الحاضر والمستقبل.

4.1 العواقب على حاضر المتعلم

نحصل على تلاميذ يَدرسون العربيةَ دون أن يأخذوا منها أولى ما يجب وأهمَّ ما يؤخَذ، فلا يصح -كما أسلفنا- أن يَبْرَع متعلم في قراءة القصيدة أو تحليلها، فإذا التمستَهُ الكتابةَ أو المشافهة أخطأ ولَحَنَ، وليس العيبُ في الخطأ، إنه لعمري لبُّ التعلم وعليه مَدارُ التطور، ولكنِ العيبُ في جهله بخطئه، وجهلِه وأقرانِه بالصواب، فنكاد نقول: إنه يكتب ويتكلم بالسليقة، ويا ليتها كانت سليقةَ الأعراب الخُلَّص، إنها في الحقيقة سليقةُ ما يسمعُ في المدرسة والتلفاز والشارع، وهي عربية مكدَّسَة بالخطأ والغلط، لأنَّ المتعلم "عندما يدخل إلى المدرسة يكون لديه رصيد لغوي كان قد اكتسبه بطريق المحاكاة لمن حوله" (السيد،

د.ت، ص 334)، ولا تكون محاكاته صحيحة دائما، فالأمور تؤخذُ من أماكنها، وليس دائما هاته إياها، "إذن، فالنحو جد ضروري في تعليم اللغة اكتساب السليقة، ولكن ليس بوصفه قواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب، مطردها وشاذها، لكن بوصفها مثلا وأنماط عملية تكتسب بالتدريب والمران المستمرين" (صاري، 2001، ص 154)، هذا ما نفتقده لغياب هذا المكوّن عنّا في التعليم الثانوي التأهيلي عامة، وفي السنة الأولى باكالوريا للآداب والعلوم الإنسانية -المتعلق برنامجها بنصوص التراث شعرا ونثرا- على وجه الخصوص.

من العواقب ــ كذلك ــ زيادة توسيع الهوَّة بين المتعلمين وعلم النحو، فكثيرا ما استصعَبَ التلاميذُ هذا العلمَ والتمسوا توضيحَهُ وتجاوز عقبته في التعليم الثانوي التأهيلي، فينتابنا الخجل أن نُخبرهم بمصرعه هنا، فلا وجودَ له، وهذا لا يُفيدُه، فالمرض لا يُشفى بتجاهل المرض، بل بالوعي به والبحث له عن دواء. ولنا أن نتساءل: لماذا نتقبّل أخطاء المتعلمين في الحساب وفي اللغات الأجنبية مهما أطالوا في ذلك وبالغوا، حتى إذا جئنا إلى العربية أوقفنا النحوَ بدعوى تعقيده، والحق أنّه "قد تكون عملية حسابية في الأرباح البسيطة والمركبة أعقد من ضوابط المبتدأ والخبر، أو الإضافة، أو الاستثناء، ونجد مع هذا أنّ التلميذ يحل مسائل الحساب المقررة عليه" (السيد، د.ت، ص 331)، فلماذا الصبر هناك وحرمانه من الخطأ هنا؟

ولعل أفحشَ العواقب أن يرى المتعلمُ أنَّ قواعدَ اللغات الأخرى أقربُ إلى قلبه من العربية، فيتقرب إليها ثم يتقنها، ثم يرمي العربيةَ بألذع ما يكون من المثالب، ثم يخطف منا الغرب من جديد أبناءنا ومشروعَ نهوضنا، وهذه نكسة ما بعدها من نكسة، أن ننشئ جيلا لغيرنا، نكدّ في إعداده، ثم يُقَدَّمُ لهم على طبق من ذهب، وحسبُنا ما ضاع منا وما يزال. وإذا ما عدنا إلى كتاب النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى من سلك الباكالوريا الأدبية، ألفينا أنّ شرحَ جملة من الأبيات الشعرية للمتعلمين يتَعَذَّرُ لفراغ جعبتهم من زاد تركيبي يُسعف في ذلك، منه أنَّ مالك بن الريب في قصيدته، بعنوان رثاء وتذكر، قد قال:

أجبتُ الهوى، لمَّا دعاني، بِعَبْرَة *** تَقَنَّعْتُ منها، أَنْ أُلامَ، رِدَائِيَا

سألنا أفواجا وفصولا عن كثرة الفواصل في البيت ما سببُها؟ بالرغم من أنَّ البيت يبدو متصلا لا حاجة إلى تقسيمه، وأنَّ القراءةَ الشعرية تفرض من أصْلِهاَ قراءة موصولةً لا يتوقف صاحبُها إلا ونهايةَ الشطر، فلم نجد -كما توقعنا- جوابا، واضطربت "توقعاتهم" بين أنَّهُ المعنى أو أنَّ الشاعرَ أراد ذلك، أو أنَّ تلك الفواصل لنتوقف عندها في القراءة... وليس جوابٌ من هذه قريبا إلى الصواب. فكان السؤالُ التالي: بماذا دعا الهوى الكاتبَ؟ قيل: دعاه بِعَبْرَةٍ، بدليل أنّ الشاعر قال: "دعاني بِعَبْرَةٍ"، فَتَبَيَّنَ لنا جميعا فداحةُ ما وقعوا فيه لجهلهم بأشكال التعلّق بينَ التراكيب، ثم تدخلنا لنشرح بأنَّ الفواصل ههنا نابت عن العارضتين اللتين تدلان على موقع الجملة الاعتراضية، فكأنما قيل: أجبت الهوى -لما دعاني- بعَبرة، وإنما وضعوا الفاصلتين لا العارضتين؛ لأنّ الجملةَ ليست باعتراضية يمكن التخلي عنها، وإنَّمَا هي مُقَدَّمة عن موقعها الأصل، فالأصل: أَجبْتُ الهوى بعبرة لمّا دعاني، فما عدنا بحاجة لتلك الفواصل بعد أن رُتِّبَ الكلام.

فلننظر -حفظكم الله- كيفَ استحـــالَ أن يهتدوا إلى حقيقة الكلام ومعنى التركيب لبُعد عهدهم بالدرس النحوي، إنهم يفتقدون إلى ضوابط إعرابية كانت "وشيا لكلام اللغة العربية، وحلية لنظامها، وفارقا في بعض الأحوال بين الكلامين المتكافئين والمعنيين المختلطين" (السيد، د.ت، ص 314-315) وفي هذا دليل دامغ لِمَنْ يَفْصِلُ النحوَ عن بناء المعنى، يتوهم أنه قوالب فارغة نملأها بالفعل والفاعل وما شاكلهما دون أن يرى لهُ من الفضل ما سَبَقَ إليه كبار علماء البلاغة والنحو، لعلَّ أشهرهم في ذلك الإمام عبد القاهر الجرجاني، الذي عَدَّ النظم أنّ تضع كلامَك الموضعَ الذي يقتضيه علم النحو، فإنَّ الكلامَ خارجَ الإعراب التي هو "الصورة الحسية المثلى لاكتمال جنين الدلالة" خِلْوٌ من الإفادة التامة، وما أَنْ تنصاعُ له الألفاظُ حتى يَتَّضِحَ المعنى المَروم، فإنَّ الوعي بالإعراب إنتاجا وتلقيا "إعلان عن ميلاد المعنى"، (المسدي، 2010) وهو غايةُ كل تركيب. إذا كان ذلك كذلك، فهل ينتظَر منهم أن يستوعبوا قول مالك بن الريب، رحمه الله، في تتمة البيت: تقنّعتُ منها، أن ألامَ، ردائيا؟ كيف سيعرفون أنَّ قوله: "أن ألامَ" معناهُ مخافةَ أن أُلامَ؟ لأنّ هذا أسلوب مشهور في كلام العرب، بل جاء الله به في القرآن العظيم، كقول الحق سبحانه في سورة الحجرات: **"يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ"** (الحجرات، الآية 6). من دون النحو ودروسه، كيف سيعرف المتعلم أنّ بينَ "تقنعتُ منها" وبين "ردائيا" نفسَ ما بينَ "أجبت الهوى" وبين بعبرة؟ وكيف سيهتدي إلى أنَّ موقعَ "أن أُلامَ" من العجُز كموقع "لما دعاني" من الصدر؟ هل تشرحه البلاغة وحدَها، وهل يتوغل العَروض إليه؟ هذا محال غير وارد بالإجماع. ونحن نرى أنَّ جهلَهُ بهذه المعطيات يحرمه فوائد، لعلَّ أوضَحَها:

- فقدُه لذَّةَ التركيب التي تُمَيِّزُ الشعرَ عن النثر، والبليغَ عن الركيك.
- تَعَذُّرُ استيعابه للقصيدة بما لا يجوز معه أن ندَّعيَ نجاح مرحلة الفهم مهما شرحنا الكلمات وفسّرنا الغامضات، لافتقاره إلى المعارف النحوية التي هي وسيلة "لصحة الأسلوب وسلامة التراكيب وتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، ومساعدة المتعلم على فهم ما يستمع إليه، وصحة القراءة، وفهمها، وصحة الكتابة، والتعبير السليم شفهيا كان أو كتابيا، وإكساب الناشئة صحة الحكم، ودقة الملاحظة، وشحذ عقولهم على التفكير المنظم، وغرس بعض المفاهيم، والعلم على تكوين الاتجاهات من خلال الأساليب والنصوص التي يتفاعلون معها، تحقيقا لوحدة اللغة، وإسهاما في تكوين شخصيات الناشئة" (صاري، 2001، ص 332)، قد ذهب كل هذا لسوء الحظ هباء منثورا.
- تأثير قلة الفهم في مرحلة التحليل، فما بُنيَ على ناقص فهو ناقص، قياسا على القاعدة الفقهية: ما بُني على باطل فهو باطل.
- انتفاء تَحَقُّقِ جملة من الكفايات المختلفة التي تَنشُدُها وثيقة التوجيهات (عرضنا لها بالتفصيل في ما سلف).
- امتناع تحقق لذة النص الشعري العربي التراثي العمودي كما يتوقع المنهـاج ويَنتظر، وكما يجب ويُفترض.

- اعتلال التواصل بين المعلم والمتعلم، وفقدان الحصة (حصة الفهم) لكثير من متعتها التي في تفكيك هذه التراكيب واستخراج دُررها والنسج على منوالها.
- تضييع المتعلم زادا ضخما هو خيرٌ من تحليل القصيدة وتركيب معطياتها: زادًا نحويا يُحسّنُ من أسلوبه وتواصله، ويرفع من درجة كتابته، ويعزز ثقته في نفسه وهو يتكلم بلسان عربي على غرار خير خَلَفٍ ممن تَعَرَّفَ عليهم في الكتاب المدرسي.

ولا نجزم أنَّنا أتينا على كل الفوائت، ولكننا ذكرنا منها ما يَحْضُرُنا وقتُ الكتابة، وجملة القول أنَّ غياب النحو لم يكن أبدًا مؤثرا في مكوّن علوم اللغة وحده، فهو مستطير على طول المكونات وعلى جميع الأصعدة. من هنا فقد يتبيّن لماذا وقع اختيارنا على السنة الأولى من الباكالوريا الأدبية؛ فإنَّ طبيعةَ النصوص التي تُشكِّلَ مقرَّرَ هذه السنة يُحَتِّمَ المعرفة النحوية بدرجة أعلى مما تحتّمه مستويات أخرى، فهي لا تَعْدمُها، ولكنَّها أقلُ حاجةً إليها من هذا الذي عاينَّا منه قليلاً. هذا وإنَّ كلَّ ما سَبَقَ لا يزيد إلاّ إثباتا وإقرارا لتوصيات وثيقة التوجيهات (نونبر 2007) بأنَّ معطيات علوم اللغة "ينبغي ألاّ تظلّ معزولة عن أنساقها الخاصة، فهي لا تفهم إلاّ من خلال استحضارها، ولذلك كان من المفيد الاعتماد على النصوص كلما تأتى ذلك لإدراك الظاهرة اللغوية في بعدها النظري والتطبيقي توخيا لمد الجسور بين اللغتين الواصفة والموصوفة، واستثمار التفاعل القائم بينهما" (وثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007، ص 18) ، وزادت الوثيقة على هذا الكلام ضرورةَ "استثمار معطيات درس علوم اللغة في أثناء القراءة المنهجية وفي درس التعبير والإنشاء" (وثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007، ص 18)، وهو عين ما تُمثّله الأمثلة التي استحضرنا في مواقع مختلفة.

وإذا كانت العواقب السابقةُ خاصةً بالسنة الأولى باكالوريا للآداب والعلوم الإنسانية، فإنّ ذلك ليس يمنعنا القولَ بأن عواقبَ إهمال النحو معضلة يتجرع مرارتَها كلُّ المستويات، ما ينتهي بنا إلى عواقب بينهم مشتركة، يمكن أن نُجملها في الآتي:

- أسلوب ضعيف غير واضح الأفكار والمعالم.
- كتابة مليئة بالأخطاء الإملائية والنحوية.
- تفكير بسيط وغير متوغل في دقائق الأمور: علاقة هذا بغياب النحو أنه إلى جانب ما يزوّدُ به من قواعد نحوية، فإنه يُربّي مَلَكَة التفكير العقلي الذكي والعميق بنفس الدرجة التي في الرياضيات وسائر العلوم البحتة. وعليه فإنَّ التلميذَ الذي يَتَعلَّمُ النحو مظِنَّةُ تَوَقُّدِ الذهن وشدة التركيز، أما الذي يتهرب من دروسه ويستثقل فهمَه ويستصعب دروسَه، فهو إلى عُسر مواكبة الدروس ومناقشة القضايا أقرب.
- تخريج أفواج من الأدبيين والعلميين الذين لا يملكون أدنى معرفة عمّا هو في صميم تخصص مادة اللغة العربية.
- تصدير آلاف من المتعلمين نحو الجامعات دونَ زاد نحوي يُذْكر: هذا الفراغ الذي يُنتج مُعضلات لغوية ونصّية سبق أن ألمعنا إليها في هذا البحث.
- تَطَوُّر هؤلاء الطلبة إلى أن يصيروا أساتذة وجامعيين وباحثين وصحفيين ومعلقين وأطباء ومحامين وقضاة وكُتَّابا ومستشارين... يعبثون باللغة وينتهكون حرماتها ويستبيحونها عن جهل بمبادئ اللسان العربي في وقت لا يقبل فيه الغربي أن تخطئ في لغته ولو على سبيل المزاح.
- تراكُم هذا التجاهل إلى أن يشكّل شَرَكًا يمنع الأمَّةَ التقدمَ بلغتها لانعدام من يأخذ بقواعدها وثوابتها.

4.2 العواقب على مستقبل المتعلم

تلميذُ اليوم، أستاذ غدا، وطبيب ومحام وكاتب وصحفي وشاعر وإمام وخطيب ومعلق وإعلامي وسفير ووزير... وكلُّ شغل كيفما لا بدّ يحتاج فيه إلى لسانه العربي، فإذا طَبَّعَ مع اللحنِ اليومَ واطمأنَّ إليه، كان بذلكَ سهما حادا في جسد العربية، فلم نحتج بعدَ ذلك إلى مستشرقين يهاجمونها ويحدّون من تأثيرها، لأننا بذلك نكون قد أنشأنا جيلا يَفْعَلُ بها ما لا يفعله به المتربصون بها. ولنعرف أنَّ المدرسةَ تُخرّجُ في كل سنة أعدادا هائلة من المتعلمين، إذا أخذَ جميعُهم بهذا التصور فمصابنا جلل، ومن هنا خطورةُ الموضوع ووجه ضرورةِ الاهتمامِ به، فنحن نعرف جميعا أنّ مسألةَ اللغة في عالمِ اليوم قد تجاوزت وظيفة التواصل وتبادل الأفكار، وأمست سلاحا وملجأ ورأسَ مالٍ، تتسابق الدول على الظفر به، ولساننا له من مقوّمات السيادة في نفسِه ما لا يملكها غيرُهُ، وليس يحتاج إلاّ إلى نظرة حكيمة تأخذ به وتُعَبِّدُ الطريقَ لمهمته، وليس خيرٌ من المدرسة لذلك. إننا لا ننكر ما حظي به علم النحو من اهتمام في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، ولكننا ــ مع ذلك ــ نصرُّ على إكمال طريقه نحو المرحلة التأهيلية التي هي أهم، لأنَّ المتعلمين بدأوا في الوعي بتصرفاتهم وتعلماتهم على عكس مرحلة الطفولة والمراهقة التي لم يكن يقودها العقل إلا قليلا. زد على ذلك أنَّ تحرّيَ الباكالوريا يَزيدُ المتعلمين حرصا على الانتباه والاستفادة والتعلم، ووجب استثمارُ ذلك في تعليمهم شؤونَ لغتهم التي هي إرث وصل إليهم، ووجب أن يمرّروه لمَنْ يأتي بعدَهم. كلُّ هذا يقودنا إلى أن نسهم بمقترحاتنا التي نرى فيها بعضَ الضوء وبعضَ العَوْنِ لحل هاته المسألة وإحلال علم النحوِ ما وجب أن يكون عليه من الاهتمام والتعليم. يظهر جليا من هذا الفصل أنَّ المسألة خرجت من مشكلة لغوية بسيطة إلى شرارة يمكن أن توقد نارا عظيمة، كيف لا وآثار غياب هذا المكوّن تكاد تشمل الحياةَ كلَّها؟ كفى بهذا العلم سعة أنْ يُرافق تأثيره -السلبي والإيجابي- حياة المتعلمين الناطقين باللغة العربية، وحسبُهُ شرفا ما يحبو به صاحبَهُ ويشين به المحتاج إلى لطائفه.

5. مقترحات لحل أزمة غياب الدرس النحوي بالتعليم الثانوي التأهيلي

لن نتحدث في هذا الفصل عن مستوى الأولى باكالوريا معزولا منفردا، أو عن كتاب النجاح دون غيره، فالمشكلة في التعليم الثانوي التأهيلي واحدة، يشترك فيها الجذع المشترك مع الأولى والثانية باكالوريا، ويُعاني تأثيراتها العلمي والأدبي على حد سواء، وما يُقال ههنا بوجه عام، نراه من منظورنا قابلا للتطبيق في كل مستوى وكل مسلك على حدة.

5.1 مقترحات عامة

غيرةً على التعليم العمومي والمدرسة المغربية والتلميذ المغربي، وحُبّا في الاهتمام بهذه المادة الدراسية التي هي جزء من قوام المجتمع ورابط يربطه بالعالم الإسلامي من جهة، وبالتاريخ الكبير لهذا اللسان وعلمائه على مر التاريخ من جهة أخرى، فنقترح الإجراءات التالية:

- إحلال الدرس النحوي محلَّه الملائم في المقررات الدراسية للأسلاك التعليمية: فلا يستقيم ولا يُعقل أَنْ نَدَّعِيَ تدريسَ اللغة العربية بالتعليم الثانوي، ونحن قد أقْصَيْنا روحَها وكأنَّما أَحْضَرْناها جثة بلا روح لا حركة فيها، وقد أعجبني أنْ صادفتُ أيامًا بعد تحريري هذا التعبيرَ أنه يتناصُّ مع ما قاله تشومسكي في النحو أنّه "من اللغة بمنزلة القلب من جسم الإنسان، ولا يمكننا أن نتصور حياة لأي إنسان بلا قلب" (السيد، د.ت، ص 318)، فاطمأننت إلى تعبيري وعرفت أنه حقّ.
- عدول المنهاج عن تغييب هذا المكوّن الأساسي في التعليم الثانوي التأهيلي، وضرورة العمل على إرجاعه بأحسن وجه: وهذا ما يُحال على اللجان التربوية والمؤسسات العليا المكلفة بمراجعة المناهج وتعديلها على الوجه الأمثل "في ضوء مجموعة من المقاييس العلمية والتربوية النفسية، منها ما يخص طبيعة المعرفة التي تعد لها هذه المادة، ومنها ما يخص الدارسين الذين يستخدمونها" (صاري، 2001، ص 148) ولا يهم طولُ المدة التي يأخذها هذا المشروع، فإنَّ ثمرات نجاحه تُنسي تَعَبَ التأليف وطُولَ الانتظار.
- إعادة الاعتبار لهذا العلم في مُختلف المحطات المرتبطة بمادة اللغة العربية: سواء في الفصل الدراسي أو الجامعة أو حتى في مباريات توظيف الأساتذة، لأنَّ أمانةَ الأجيال القادمة على عاتقهم، ووجبَ أن يكونَ كلٌّ من موقعه متحملا إياها على أمثل وجه يكون.
- إعادة النظر في مسألة كثير من الدروس، يمكن التخلي عنها في مقابل أخرى أكثر فائدة ونفعا: فليست العبرة في العَروض والبلاغة بالإفراط في دروسهما، ولكنَّ العبرةَ بما يتحقق لدينا من مهارات وكفايات، ولن يُحيطُ المتعلم بمجمل كفايات اللغة العربية إلاّ أنْ يأخذ بكل علم من علومها، لا البلاغة والعَروض وحدهما.
- تكوين الأساتذة على الكتابة السليمة والتواصل الفصيح باللغة العربية دونَ أخطاء تُذكر: لأنَّ التلميذَ في نهاية المطاف مرآة أستاذه، فحُسن تعلمهم من حُسن تكوين أساتذتهم، وكثيرا ما كان "سوءُ إعداد معلمي اللغة العربية، وعقم طرائق التدريس، مقارنة بما يجري في تعليم اللغات عند الغربيين" (صاري، 2001، ص 148) مانعا يَحولُ دونَ تيسير هذه اللغة وتقريب علومها من النشء الجديد على مر الأجيال المتعاقبة.
- حاجتنا إلى فصول دراسية في مادة اللغة العربية لا يسود فيها إلا الحديث بالفصحى: يجب التواصل بالفصحى جِدًّا وهزْلا، لأنَّ النحوَ في النهاية يُؤْخَذُ ليكون للألسنة تقويما، ولا جرم أنّ الحديثَ بالعربية ممارسة للتنظير النحوي وترسيخ لقواعده، وهذا في حقيقة الأمر أكثر فعالية وتأثيرا كما يؤكده "علماء النفس اللغوي في نظراتهم الرامية إلى تغطيس المتعلم في الحمام اللغوي، فلا يتحدث المتعلمون إلاّ بالعربية الفصيحة، ولا يستمع المتعلمون إلاّ إلى العربية الفصيحة، وإنّ المتعلم مهما يكن متمكنا من حفظ القواعد النحوية، فإنه لن يتمكن من استخدام اللغة الفصيحة، ما لم يمارس اللغة السليمة في المواقف الحيوية محادثة واستماعا وقراءة وكتابة" (السيد، د.ت، ص 314).
- تنشيط نوادٍ مدرسية تعيد المصالحة بين التلاميذ والدرس النحوي: مثلا من خلال ورشات للكتابة الإبداعية والعلمية ومن خلال مسابقات للكتابة والإعراب والشكل، تنمّي في المتعلمين حبَّ هذا العلم والاستمتاعَ باكتسابه والعمل به.
- تحرير الدرس اللغوي الواحد من قيد الساعة الواحدة: فالأهم الفائدةُ لا الإنجاز، لأجل ذلك نقترح تقليصَ عدد الدروس اللغوية في المسالك الأدبية إلى أربعة في الدورة الواحدة، وتقسيم الغلاف الزمني لمكوّن علوم اللغة عليها، لتكون دراسة المبتدأ والخبر، على مدى أربع ساعات مثلا، كفيلا بترسيخه في أذهان المتعلمين وتحقيقه لأعلى النتائج عوضَ ضغطهما في ساعة واحدة بين التمهيد والملاحظة والتحليل والاستنتاج والتطبيق، مع ما يأخذه دخول التلاميذ وتدوين تاريخ الحصة وعنوان الدرس وتسجيل الغياب، من وقت لا يستهان به.
- تقليص أعداد النصوص في مكوّن النصوص: بما يضمن للمتعلمين حرية التدرب على الكتابة والمشافهة، خاصة في مستوى الثانية باكالوريا الذي يطالَب فيه المتعلم بتحرير نص إنشائي متكامل من مقدمته إلى خاتمته، فإنّ تقليص عدد النصوص بإعطاء كل نص أربع ساعات عوض ساعتين، يعطي الحرية للأستاذ كما التلميذ، للتدرب المستقرّ على بناء المقدمة والعرض والخاتمة بخطواتهم المكوّنة.
- التذكير المتواصل للمتعلمين بالروابط بين مكوني النصوص وعلم اللغة: إنّ "مفاهيم علوم اللغة ينبغي ألاّ تظل معزولة عن أنساقها الخاصة، فهي لا تفهم إلاّ من خلال استحضارها، ولذلك كان من المفيد الاعتماد على النصوص كلما تأتى

لذلك إدراك الظاهرة اللغوية في بعدها النظري والتطبيقي توخيا لمد الجسور بين اللغتين الواصفة والموصوفة واستثمار التفاعل القائم بينهما" (وثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007، ص 18)، فقد لاحظنا على مرّ الحصص انتفاءَ وعي التلاميذ بالتداخل بين مكونات المادة، فإنّ أغلبهم ينظر إلى كل مكوّن أنه مستقل بنفسه.

- الرفع من التنقيط المخصص لعلوم اللغة في فروض مادة اللغة العربية: بترقيتها من أربع نقط إلى ثمانٍ على الأقل، دليلا على أهميتها وترغيبا في أخذها والاهتمام بها.
- الاجتهاد في إبداع طريقة يسيرة وفعّالة لتدريس النحو: يُشرف على ذلك خبراء وباحثون من صميم هذا العلم لا خارجه. وإنما ذكرنا هذا لأنّ "نجاعة الطريقة والوسيلة قادرة على ترسيخ أكبر للمادة المتعلمة وبالتالي وجب اختيارها بعناية فائقة" (شرفاوي وحسيني، 2015، ص 154).
- إرساء مكوّن علوم اللغة طرفا من أطراف الامتحان الوطني لمادة اللغة العربية، إلى جانب مكوّن النصوص والمؤلفات: نعلم أنّ مكوّن النصوص يختزل في طيّاته مكوّنَ التعبير والإنشاء، وبالرغم من أنَّ مكوّن النصوص يتضمن القواعد اللغوية، فإنَّ العودة إلى طرح بعض الأسئلة النظرية والمباشرة في علوم الآلة لا غنى عنه في نظرنا.

ويمكن في هذا الصدد أن يُجَرَّبَ هذا المنهجُ المقترَحُ على نطاق ضيق في مؤسسات محددة لمدة سنتين أو ثلاث على الأقل، مع لزوم توفير الظروف الواجبة لنجاح التجربة، على رأسها التكوين الجيد لأساتذة المادة ولمؤطريهم التربويين، وبعد ذلك تُقَيَّمُ تحصيلات تلاميذ الثانويات المحتضنة للتجربة مقارنة بالمؤسسات الطبيعية التي تشتغل بالمنهاج الحالي للوقوف عند مكامن التشابه والتفاضل من أجل غد أفضل للمدرسة عموما، وللغة العربية خصوصا.

5.2 مقترحات خاصة

تمثل جهود العلماء قديما وحديثا لتيسير علم النحو وتقريبه من طالبِ العلم منتهى الجهود في سبيل هاته المصالحة التي نَنْشُدُها، وهي مصالحة تأخذ بعين الاعتبار "ألا تخرج تلك القواعد والأحكام عن الأسس التي وضعها علماؤنا الأوائل" (شرفاوي وحسيني، 2015، ص 151)، وقد استعرضنا في سالف مبحث شروطا عامة رأينَا فيها خيرا ونأمل أن يُرى لها انعكاس على مدارسنا يوما، وخاصة أنَّ "محاولات التيسير هي جهود لبعض العلماء، وجد بعضها آذانا صاغية، بعضها لم يؤخذ" (دباس، 2008، ص 98). أما في هذا المبحث، فسوف نُدقّق الكلام في طريقة حصة الدرس النحوي، كيف يمكن تسييرها وإنجاحها:

1) المزج بين أمثلة واضحة وشواهد قرآنية: الأمثلة المرتجَلة ليفهمَ المتعلمون طبيعةَ القاعدة في أبسط شكل لها، والشواهد القرآنية لكسر الهوة بينَ المتعلمين وبين المستوى البلاغي العالي الذي يمثله القرآن، وكذا الحديث النبوي والشعر العربي، وإنما ذَكرْنا القرآنَ دونَ غيره لبركته أولا، ولأنه مصدر التقعيد النحوي ثانيا، ولأنَّ الأسلوبَ القرآنيَّ مؤسَّس "على المباحث النحوية الوظيفية التي تستعمل في الحياة في أساليب الكتّاب المعاصرين والقدماء وكانت تواتراتها عالية" (السيد، د.ت، ص 333)، ولمسألة أخرى: أنْ عسى يحبُّه التلاميذُ ويرتبطون بمسائله فتنتجَ أقسامُنا علماء جددا في تحليل القرآن الكريم والغوص في أسراره التي لا يشبع منها العلماء، كما قال الرسول ﷺ. وفي مرحلة التقويم والتطبيق نستعين بما أَمْكَنَ من الأبيات الشعرية والأمثال والحكم، على ألاّ تَخْلُوَ من القيم النبيلة، ووجب ضرورةً أن تنأى عن الفحش وسوء الخلق، ووجب ألاّ تكون هذه الأمثلة التطبيقية "مصطنعة ولا تستجيب لمتطلبات العصر الحديث" (دندوقة، 2013، ص 84)، فقد مضى عصر الألغاز النحوية وأضحينا في زمن ننشد فيه سلامة أبسط التعبيرات العربية بشق الأنفس.
2) تقسيم الدرس الواحد على حصص: مثل تقسيم درس الفاعل ــ على بساطته ــ إلى حصتين بل حتى إلى ثلاث، فالشيء إذا تَكرَّرَ تَقَرَّرَ، وأن يُتْخَمَ التلميذُ من دراسة الفاعل وتَتَكَرَّرَ عليه مسائله وأحواله حتى يضبطها بإتقان، خيرٌ مِنْ أَنْ يدرس في كل حصة درسا جديدا ثم لا يتذكر منها جميعا إلاّ العنوان، وقد ينسى منها أيضا! فالعبرة -كما يقال- بالكيف لا بالكمّ، وكثيرا ما كانت طبيعة المادة النحوية كضرب "من التحليل النفسي، فيها كثير من المصطلحات والحدود والتفريعات التي يعجز عن فهمها المعلمون، فضلا عن المتعلمين" (صاري، 2001، ص 148)، وهذا عيب نراه حتى في دروس البلاغة بهذا المستوى الدراسي بالمناسبة (مستوى الأولى باكالوريا للآداب والعلوم الإنسانية).
3) اعتماد الجداول والخطاطات واستعمال الألوان: وذلك لما أثبتت هذه العمليات من حُسن انتباه المتعلمين وانخراطهم في الدرس والاحتفاظ بتركيزهم مع الدرس لأطول مدة ممكنة.
4) اكتفاء الأستاذ بالتوجيه وطرح الأسئلة الموجهة نحو الجواب: أثبتت الممارسة المهنية أنَّ توكيل الدرس للمتعلمين يجعله أكثرَ نشاطا وحيوية ونشاطا، وبالأخص إذا انخرط الجميعُ في الدرس بعدل وإحسان، وهذه المشاركة التامة يُوَفِّرُ شروطَها ما ذكرنا في النقطة الثانية، لأنَّ رحابةَ الوقت مَظِنَّةُ إشراك الجميع.
5) إنجاز عروض حول تاريخ النحو وأعلامه: من خلال تعريف المتعلمين بتاريخ النحو وأعلامه عبرَ عروض ينجزونها وملخصات يلصقونها بين ملصقات القسم، ارتفع منسوب المتصالحين مع علم النحو الراغبينَ في النهل من نهره والأخذ من منجمه، فمن الفخر أننا نسأل متعلمين، في هذه المرحلة المتقدمة من مسارهم الدراسي، عن بعض أعلام النحو فنسمع على أفواههم أعلاما أمثال: الفراهيدي وسيبويه وأبي الأسود الدؤلي... ومن المحفز أنَّهمْ يحفظون بعضا من أسماء كتبهم مثل كتاب سيبويه. إذا كان هذا محصولَ دقائق معدودة نسترقها من خواتيم الحصص، فكيفَ لو خُصِّصت ساعات بأكملها

لذلك؟ لا شكَ أنَّ الحصاد فيها يكون أكبرَ وأدعى للفخر والفرح والبهجة بعدَ خصومة وسوء ظنٍّ بينهم وبين النحو دام حِوَلاً ودُهورا.

6) إرشاد المتعلمين لتشكيل كل الأمثلة والشواهد: تبدأ العملية في السبورة بمراقبة الأستاذ الذي يَعْتَمِدُ لتصحيحها التصحيحَ بالنظير بدءا، حتى إذا استحال ذلك (وهذا مستبعد) تَدَخَّلَ فأشار إلى الخطأ، ثم بَيَّنَ أسبابه حتى لا يتكرر من جديد. فالتشكيل عصب النحو، وبه تُصقل مهارات المتعلمين وترتقي أساليبهم وتراكيبهم.

7) الربط بين السابق واللاحق: وهو في الدرس النحوي شكلان:

أولهما: الربط بين الحصة الماضية والحالية للدرس نفسِه (في حالة تعديد حصص الدرس الواحد كما اقترحنا).

آخرهما: الربط بين الدروس السابقة والدرس الحالي؛ كالربط بين درس الفاعل والمفعول به، أو المبتدأ مع الخبر، على أن يحرص الأستاذ أن يكونَ كلُّ ما ينطق به المتعلمون سليما نحويا، وإنْ في تراكيبَ لم يَدرسوها بَعْدُ، فإذا تَعَاقَدَ معهم على رفض الخطأ على كل حال، يكون قد بنى سبيلا مستقيمة نحو إحدى الغايات الكبرى لعلم النحو: حفظ اللسان من اللحن والزلل.

8) تفعيل الكفايات التكنولوجية: بالاستفادة من تكنولوجيا التعليم في عصر الرقمنة والذكاء الاصطناعي، فالدراسات الحديثة أمست ترى "التعليم والذكاء الاصطناعي وجهين لعملة واحدة: التعليم يساعد الطلاب على التعلم وتوسيع المعرفة المتراكمة للمجتمع، والذكاء الاصطناعي يوفر تقنيات لفهيم الآليات الكامنة وراء الفكر والسلوك الذكي" (موسى وبلال، 2019، ص 302)، هذا وإنه قادر على "تطبيق مبادئ العلوم والتخصصات ذات العلاقة بالعملية التعليمية، {...} تطبيقات وأنظمة الذكاء الاصطناعي توظف المبادئ السابقة وتحققها بالشكل الذي يؤدي إلى تحسين نواتج التعلم" (موسى وبلال، 2019، ص 303 - 304)، وبذلك نكون ضربنا عصفورين بحجر واحد: تنشيط الدرس النحوي وتجديد شبابه، وتفعيل الكفايات التكنولوجية التي ما تزال حبرا على ورق في المناهج دون تنزيل فعلي على أرض الواقع.

وكذلك من أشكال اعتماد الذكاء الاصطناعي في تدريس النحو بناءُ المنصات الرقمية التي بدأت الوزارة تنفتح عليها؛ فمن الممكن أن يهتمَّ المبرمجون والمتخصصون في اللغة العربية وفي علم التربية ببناء منصة رقمية تسهّل عملية تعلم النحو وتقرّبه من المتعلمين زلفى؛ لأنه "أوضحت الدراسة أن للذكاء الاصطناعي أهمية كبيرة في تحسين التعليم والجامعة، وتطوير كل من المدرس والطالب، والإداري، وذلك من خلال وضع مناهج عالية الجودة ومواد تعليمية عبر الإنترنت" (شيلي، 2022، ص 10)، وهي في الحقيقة وسائل توفر جُهْدَ المتعلمين والمعلمين على حد سواء، وتمنحهم فرصة للتعلم الذاتي الذي هو ذروة تكوين المتعلم على تعليم نفسه بنفسه.

يتبين مما سبق بعضُ ما يميز الدرسَ النحوي عن باقي العلوم الأخرى كالبلاغة والعروض، وليس ذلكَ إلا لطبيعته الخاصة وبنائه على ارتباط وتداخل بين كل أطرافه ترابطا لا سبيلَ إلى حَلِّهِ أو تفكيكه، وهذا في الحقيقة قوة النحو لا ضعفه.

لا نجزم أننا أحطنا المسألة علما وأننا وقعنا على موقع الجرح ثم جعلنا عليه الدواء الشافي، ولكننا اجتهدنا في فتح أبواب يسّرها الله لنا بتجربتنا القليلة وببركته سبحانه وتوفيقه، ونظن أنَّ الاستنارة بما ذكرنا في هذا الفصل من توجيهات عامة وخاصة يمكن أنْ يُصلحُ شيئا مما فسدَ من قبلُ، ولكنَّ هذا الإصلاح لن يكون بين عشية وضحاها، لأنه في حاجة إلى تضافر كل الفئات المعنية، وإلى عمل جاد وصبر على المشاق إلى أن تتحقق المُنى؛ "فإذا عرفنا الطريق السليم لملاءمة المباحث النحوية لحاجات الدارسين ومطالبهم اللغوية، توصلوا إلى معرفتها وتمثلها كما يتمثلون غيرها من المواد العلمية، نظرا لتوفر الدافع والحاجات المؤدية إليه" (السيد، د.ت، ص 332) وهذا ما تدعو إليه مقترحاتنا؛ عامُّها وخاصُّها، لأنَّ "تيسير النحو على الناشئة والمتعلمين -في زمان نتلقى فيه الفصحى تعلما وصناعة، لا طبعا واكتسابا- واجب حتمي. وسيظل هذا الواجب قائما في الحاضر المستقبل كما كان قائما في الماضي، ولا سيما في عصر تتجه فيه اللسانيات التعليمية إلى التجميع المستنير والاستفادة من الخبرات الدراسات النظرية والميدانية الحديثة التي أثرت مجالها بشكل لافت" (صاري، 2001، ص 150 – 151) ولا عذر لنا إذا لم نستفد من ذلك لبناء منهج نحوي يستجيب لحاجات المتعلم المغربي لهذا العصر.

6. خـاتمـــة

الحمد لله أولا وآخراً فقد مررنا عبر محطات هذا البحث بجملة من المعطيات، وخلصنا إلى نتائج وملاحظات، وتبيَّنَ لنا من منظورنا أنّ غياب النحو عن التعليم الثانوي إجمالا وعموما، وعن مستوى السنة الأولى من سلك الباكالوريا للآداب والعلوم الإنسانية تحديدا، لم يكن قرارا سليما، بل إنه سبب لانصراف المتعلمين عن هذه اللغة الشريفة، وآفة تضرب في كنه العربية وحقيقتها، وتزيد الهوة بين المتعلم وعلم النحو اتساعا وإخافة. وقد تبين بالملموس أنَّ توصية هذا البحث تتمركز عند مطلب عودة النحو إلى برنامج اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، وحبذا التعجيل بذلك لإنقاذ ما يمكن إنقاذه من هذا اللسان الذي استثقله أبناؤه كما لم يستثقلوا حتى اللغات الأجنبية التي ليست من جنسهم. ولم نبخل على البحث -بعد رصد العواقب- باقتراح حلول عامة وخاصة يمكنها أن تكون سلسلة في حلقة النهوض بتدريس النحو في الثانويات التأهيلية المغربية، للأدبيين والعلميين جميعا، ويمكن أن نجمل حل كل الصعوبات في الصبر على هذا العلم كما يصبر أهل المواد العلمية على أخطاء المتعلمين مهما كانت فادحة أو غريبة. ولا بد أن نشير في هذا المقام إلى ما تعانيه الدراسات النحوية -تربويا وعلميا- من ندرة في الدراسات المغربية غيرِ مفسَّرة، وهو ما معه ندعو أنْ نرى دراسات مستقبلية تعكس ارتباط هذه البقعة من الأرض بعلم النحو على مدى التاريخ، فإنَّ بلاد المغرب يَعُجُّ بالمواهب النحوية التي ما تكادُ تُعْرَفُ، كما أنَّ انعدام الدراسات التي تُظْهِرُ قلقها على غياب الدرس النحوي بالتعليم الثانوي التأهيلي يَزيدُ غفلة على غفلة، فلا يلقى المشكلُ آذانا صاغية فيبقى

ويستطير ويزيد نموا وانتشارا، لأنَّ ما يقع في الظل أو الظلام لا سبيلُ إلى بيانه إلا بتسليط الضوء عليه، وهذا ما يجب على الدراسات التربوية والعلمية المقبلة أن تُكثِّفَ جهودها لبيانه على أحسن من الوجه الذي بيّنّاه في هذا المقال.

7. التوصيات

على ضوء هذا الإشكال، واستنادا إلى ما جاء في المقال من حلول ونتائج، يقدمُ البحثُ التوصيات التالية على أمل أن تلقى آذانا مصغية:

- إعادة الدرس النحوي إلى مقررات اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي.
- تكسير الهوّة التاريخية بين المدرس والنحو قبل أن نَهُمَّ بها عن التلميذ، فإنَّ إصلاح الأستاذ أولى وأسبق.
- تكليف متخصصين في علم النحو لبناء الدروس على خير منهجية مأمولة النجاح، فإنَّ إسنادَ الأمورِ إلى غير أهلها ليس إلا مصيبة فوق مصيبة.
- الإقلال من دروس العروض والبلاغة المفرطة التي لن تُحَذِقُ بكثافتها أيةَ غاية تربوية، والواقعُ اليومَ خيرُ دليل.
- تحديد أهداف دقيقة تحققها الدروس النحوية، مثل الكتابة السليمة والمشافهة الفصيحة والقراءة المتمكنة، لأنَّها ما يُحَوِّلُ الدروسَ من صبغتها العامة نحوَ مجال أضيقَ يُستفادُ منه.
- الاستفادة من علوم التربية ومن النماذج الناجحة حول العالم في تعليم نحو اللغات، لأنَّ النحوَ علمٌ يحتاج إلى تركيز وتدقيق كما هو الحال في العلوم البحتة، ويَلزمُ الأستاذَ أنْ يحتفظ بتركيز المتعلمين أكبرَ قدر ممكن من خلال تنشيط الدرس وتنويع أشكال تعليمه وتقسيم العمل بينه وبينهم حتى لا يتسلل الملل إلى أحد منهما.
- الاشتغال بمضامين الدرس النحوي في سائر المكونات، فلا يحتاج المدرس أن ينتظر حصة النحو ليدقق في أخطاء المتعلمين الشفهية والكتابية ثم يصححها، فإنَّ هذا مما يجب أن يواكب كل درس وكل حصة من دون استثناء.

الحقُّ أنّ التوصيات والحلول في هذا الباب كثيرة، منها ما ذكرنا في متن البحث (الحلول العامة والخاصة) ومنها ما في الخاتمة (التوصيات) على قلتها للحدود كتابة المقال التي تقيّدنا، ولكنَّ ما ذُكِرَ وما أُضْمِرَ يأتلف جميعا على أَنَّ عودةَ النحو إلى الثانوي التأهيلي مسألة وقت وإرادة جماعية لن تتحقق إلاّ بالتعاون وتضافر الجهود والاعتراف له بجميل الفضل الذي يفيض به على اللسان العربي؛ اللسانِ المشرف بنزول كلام الله المعجز به. ولا ريب أنّ القراءة المنهجية تحتاج بدورها إلى مراجعة في مراحل تحليلها، وخاصة في مستوى الأولى باكالوريا حيثُ يواجه المتعلمون نصوصا تراثية مشيدة على صروح نحوية متينة هي كلمة سرها، وإنه -كما قال الدكتور طه عبد الرحمن- "لا سبيل إلى تقويم الممارسة التراثية ما لم يحصل الاستناد إلى مجال تداولي متميز عن غيره من المجالات الثقافية بأوصاف خاصة، ومنضبط بقواعد محددة يؤدي الإخلال بها إلى آفات تضر بهذه الممارسة" (عبد الرحمان، د.ت، ص 16)، ونحن في غنى عن هاته الآفات التي لن تزيد الطين إلا بلة. هذا والله أعلى وأعلم، والحمد لله رب العالمين.

الإقرارات

- **تضارب المصالح:** يقر الباحث بأنه لا يوجد أي تضارب مصالح مالي أو شخصي يؤثر على محتوى هذا البحث.
- **توافر البيانات:** البيانات المستخدمة والمحللة في هذا البحث متاحة لدى الباحثين ويمكن توفيرها عند الطلب.
- **مصدر التمويل:** لم يتلق هذا البحث أي تمويل من أي جهة رسمية أو خاصة.

8. قائمة المصادر والمراجع

8.1 المراجع بالعربيــة

القــرآن العظيـم.

"النجاح في اللغة العربية"، مصادق عليه من لدن وزارة التربية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي – قطاع التربية الوطنية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء – المغرب، طبعة 1433 هـ / 2012 م.

مديرية المناهج، (2007)، وثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي.

أكزام، إسماعيل، (2020)، الإشكالات النظرية في تعليم النحو والصرف للناطقين بغير العربية في إندونيسيا، مجلة عربيتنا، 4 (1).

بوقمرة، عمر، تيسير تدريس النحو العربي بين الأخطاء المنهجية في دراسته وغياب الاستراتيجيات في تدريسه، مجلة إشكالات، 7 (2).

الجرجاني، عبد القاهر، (1984)، دلائل الإعجاز، د.ط، تحقيق (محمود محمد شاكر)، القاهرة–مصر، مكتبة الخانجي.

دباس، صادق فوزي، (2008)، جهود علماء العربي في تيسير النحو وتجديده، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، 7 (1-2)، ص ص 98.

السيد، محمود، (د.ت)، تدريس النحو بين التشدد والتسهيل، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، 86، الجزء 2، ص ص 314 – 334.

شرفاوي، سعاد وبوبكر، حسيني، (2015)، تيسير النحو وتجديده؛ ضرورة وخطورة، مجلة الأثر، 23، ص ص 151 – 154.

شيلي، إلهام، (2022)، استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية لتفعيل الذكاء الاصطناعي، المجلة الدولية للذكاء الاصطناعي في التعليم والتدريب، ص ص 10.
صاري، محمد، (2001)، تيسير النحو، ترف أم ضرورة؟، مجلة الدراسات اللغوية، 3 (2)، ص ص 147 – 332.
صاري، محمد، (د.ت)، واقع تدريس القواعد النحوية في مراحل التعليم العام 'دراسة تقويمية'، مجلة اللغة العربية، 16.
الصالح، خلود، (2016)، رؤية توظيفية دلالية: نحو تأسيس منهجيات حديثة في النحو التعليمي، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، 23.
عبد الرحمان، طه، (د.ت)، تجديد المنهج في تقويم التراث، الطبعة الثانية، الدار البيضاء-المغرب، المركز الثقافي العربي.
المسدي، عبد السلام، (2010)، العربية والإعراب، الطبعة الأولى، بيروت – لبنان، دار الكتاب الجديد المتحدة، ص ص 47 – 48.
مصطفى، إبراهيم، (د.ت)، إحياء النحو، د.ط، القاهرة–مصر، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.
موسى، عبد الله وبلال، أحمد حبيب، (2019)، الذكاء الاصطناعي؛ ثورة في تقنيات العصر، الطبعة الأولى، القاهرة-مصر، المجموعة العربية للتدريب والنشر.
الموسى، نهاد، (1980)، نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، الطبعة الأولى، بيرت – لبنان، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ص 25.

8.2 رومنــة المراجع العربية

Al-Qur'an al-'Azim. The Holy Qur'an. (In Arabic)
Ministry of National Education, Higher Education, Executive Training, and Scientific Research. (2012). An-Najah fi Al-Lughah Al-'Arabiyyah [Success in Arabic Language]. Casablanca–Morocco: Matba'at An-Najah Al-Jadidah. (In Arabic)
Directorate of Curricula. (2007). Guidelines and Curricula for Teaching Arabic Language in Secondary Education. Ministry of National Education, Higher Education, Executive Training, and Scientific Research. (In Arabic)
Akzam, Ismail. (2020). Theoretical Issues in Teaching Grammar and Morphology to Non-native Arabic Speakers in Indonesia. Arabituna Journal, 4(1). (In Arabic)
Bouqamrah, Omar. Facilitating the Teaching of Arabic Grammar between Methodological Errors and Absence of Teaching Strategies. Ishkalat Journal, 7(2). (In Arabic)
Al-Jurjani, Abdul Qahir. (1984). Dalā'il al-I'jāz [Proofs of Inimitability], ed. Mahmoud Muhammad Shakir. Cairo–Egypt: Al-Khanji Library. (In Arabic)
Dabbas, Sadiq Fawzi. (2008). The Efforts of Arab Scholars in Simplifying and Renewing Grammar. Al-Qadisiyah Journal for Arts and Educational Sciences, 7(1–2), p. 98. (In Arabic)
Al-Sayyid, Mahmoud. (n.d.). Teaching Grammar between Rigidity and Facilitation. Journal of the Arabic Language Academy in Damascus, 86(2), pp. 314–334. (In Arabic)
Sharafawi, Souad & Boubaker, Husseini. (2015). Facilitating and Renewing Grammar: Necessity and Risk. Al-Athar Journal, 23, pp. 151–154. (In Arabic)
Cheli, Ilham. (2022). Using Educational Platforms to Activate Artificial Intelligence. International Journal of Artificial Intelligence in Education and Training, pp. 10. (In Arabic)
Sari, Mohammed. (2001). Is Grammar Facilitation a Luxury or a Necessity? Journal of Linguistic Studies, 3(2), pp. 147–332. (In Arabic)
Sari, Mohammed. (n.d.). The Reality of Teaching Grammar in General Education: An Evaluative Study. Journal of Arabic Language, 16. (In Arabic)
Al-Saleh, Kholoud. (2016). A Semantic Functional Vision: Toward Establishing Modern Methodologies in Educational Grammar. King Abdulaziz University Journal, 23. (In Arabic)
Abd al-Rahman, Taha. (n.d.). Renewing Methodology in Evaluating Heritage, 2nd Edition. Casablanca–Morocco: Al-Markaz Al-Thaqafi Al-'Arabi. (In Arabic)
Al-Musaddi, Abd al-Salam. (2010). Arabic and I'rab, 1st Edition. Beirut–Lebanon: Dar Al-Kitab Al-Jadid Al-Muttahidah, pp. 47–48. (In Arabic)
Mustafa, Ibrahim. (n.d.). Reviving Grammar, no edition. Cairo–Egypt: Hindawi Foundation for Education and Culture. (In Arabic)
Mousa, Abdullah & Bilal, Ahmed Habib. (2019). Artificial Intelligence: A Revolution in Modern Technology, 1st Edition. Cairo–Egypt: Arab Group for Training and Publishing. (In Arabic)
Al-Mousa, Nihad. (1980). Theory of Arabic Grammar in Light of Modern Linguistic Approaches, 1st Edition. Beirut–Lebanon: Arab Institute for Studies and Publishing, p. 25. (In Arabic)

Consequences of the Absence of the Grammatical Course on the Arabic Language Program in Secondary Education in the Kingdom of Morocco

Abdellatif Elabidi*
Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Arts and Humanities, Ibn Zohr University, Morocco
*Corresponding author : Abdellatif.elabidi98@gmail.com

Received:20/05/2024. Revised: 12/06/2024. Accepted: 26/08/2024. Published: 30/06/2025.

DOI: https://doi.org/10.35517/AAUP-2025.V11.1.03

Abstract
This article monitors the reality of the grammatical course at the Moroccan secondary school, in the countries of the Arab East it's called general secondary school, in which the student graduates with the baccalaureate certificate that allows him to move to university. The study revealed that grammatical courses were completely absent from Arabic language courses in the literary pathways in the three years of this qualification level, while they were poorly attended in the scientific pathways in a manner that seemed to be unprejudiced and did not meet the targeted educational goals. The objective of this analytical and descriptive study was to demonstrate the role of the grammatical lesson in the Arabic language program at any level of education, so that its absence would lead to serious and adverse consequences, these consequences, which we have identified and presented in this research, were followed by solutions and proposals aimed at overcoming this problem and at seeking a more successful Moroccan school that would benefit the individual, the society and the nation
.

Keywords: Grammatical Course, Guidance Document, Qualitative Secondary, Arabic, School Book.